

Giulio Ameglio : riflessioni su alcuni dei temi discussi nel seminario

Mi sembra che le premesse della reazione educativa di cui si è discusso maggiormente in questo seminario si possano collocare lungo due versanti, che per comodità possiamo definire come orizzontale e verticale. Importante: questo, almeno per ora, non porta con sé nessuna collocazione di valore (di giudizio). Per comodità, ho scritto, perché quello verticale sottolinea l'aspetto della asimmetria nelle relazioni, mentre quello orizzontale sottolinea maggiormente l'idea di una certa complementarità tra le varie parti. Vedremo come un concetto chiave come **gerarchia** rientri in entrambi, anche se con accezione diversa.

## PARTE I: I PRESUPPOSTI VERTICALI

I concetti chiave sono autorità, gerarchia, sacro.

Una relazione educativa è sempre asimmetrica, o meglio ha sempre delle componenti fortemente asimmetriche. I soggetti in gioco si collocano tra loro occupando un luogo di una gerarchia, da intendere, in questo caso, come *sopra* e *sotto*. Evidentemente si assiste ad un diverso grado e qualità nella distribuzione della responsabilità e delle funzioni. E dei compiti.

La gerarchia deve essere fondata su alcuni principi, deve essere legittimata. Qui si aprono vari problemi, che sono connessi al concetto di **autorità**. Su cosa può essere fondata?

Nelle società precedenti alla nostra, un principio fondamentale, sempre (o quasi) accettato, è il principio dell'età, dell'anzianità. L'anziano è depositario di sapere, di esperienza, conosce le modalità che possono garantire al meglio la sopravvivenza del gruppo nella società. È evidente che questo funziona quando i cambiamenti sono lenti e relativamente controllati e guidati dalla *casta degli anziani*. L'esperienza, ed il potere che su essa si basa, permette di gestire e controllare i mutamenti della società, il giovane è per definizione inesperto, non possiede gli strumenti necessari per affrontare la realtà, né tantomeno per gestire e adattarsi ai cambiamenti. Il sapere è una forma necessaria del potere e spetta di diritto agli anziani.

Mi sembra evidente che il presupposto necessario di tutto questo sia che il mutamento sia lento. Per dirla con Bateson, lo sviluppo interno, conservativo, quello che richiede il **rigore**, procede in equilibrio con quello esterno, evolutivo, quello che si basa sulla **immaginazione**. I *capricci e le esigenze dell'ambiente* non sono mai così devastanti e rapidi da creare contraddizioni laceranti con le necessità interne degli individui.

Per venire alla scuola: la scuola in quanto istituzione è considerata un luogo assolutamente fondamentale per il mantenimento della società. Se pensiamo alla storia degli ultimi duemila anni, almeno fino agli anni sessanta del secolo scorso, vediamo che le esigenze cui la scuola ha risposto sono state essenzialmente due:

- La formazione della classe dirigente: da sempre, durante i secoli dell'Impero romano, nella decadenza, quando tornarono a nascere le scuole nel IX sec., con le Università medievali, e via fino al XX secolo. Il modello di scuola di Gentile delinea perfettamente questa esigenza. La scuola che forma le classi dirigenti è garanzia del mantenimento dell'equilibrio. Un equilibrio essenzialmente statico, che accetta al massimo piccoli e lenti mutamenti, solo quando le vecchie impostazioni non sono assolutamente più giustificabili. Da notare che comunque tutte le innovazioni del sapere provengono da esponenti, magari marginali, delle classi al potere. Galileo ha i suoi interlocutori tra principesse, re, cardinali, papi.
- Una diffusione misurata, limitata, controllata del sapere tra le classi subalterne. Naturalmente questo avviene solo molto recentemente nella storia europea, possiamo pensare alla storia degli ultimi 150 anni. Essendo ben consapevoli delle potenzialità eversive del sapere, è sempre stata cura delle classi dominanti quella di non consentire agli esponenti del mondo subalterno di accedere ai gradi più elevati della cultura. In Italia abbiamo la media unica nel 1962. Che tuttavia non scalfisce minimamente la struttura rigidamente classista dei diversi compartimenti delle scuole superiori, che non a caso viene ribadita con forza anche dalla riforma Moratti. D'altra parte l'imperativo economicista alla base di questa riforma (ma anche delle linee Berlinguer, non dimentichiamocelo) si basa sul valore assoluto dell'efficienza e dell'adeguamento dei giovani alle esigenze economiche della società.

Ma oggi si pone un problema radicalmente nuovo. Il problema è dato dalla improvvisa prepotente accelerazione dei mutamenti. E dal fatto che questi mutamenti invadono molte sfere della esperienza umana.

Partiamo da questo secondo punto.

Possiamo individuare varie sfere che negli ultimi 30 anni sono stati campi di trasformazioni molto profonde:

- la sfera sociale: sono apparsi nuovi soggetti sociali che hanno rivendicato esplicitamente potere, visibilità, cultura, riconoscimento; le donne, i giovani. Chiaramente eversivi in una società organizzata da sempre

su una gerarchia basata sull'autorità dei maschi anziani. Questi nuovi soggetti si sono affiancati a soggetti tradizionali che nel corso dei secoli precedenti avevano comunque imposto alcune accelerazioni all'evoluzione della società, come la classe operaia, ma rimanendo comunque sempre (o quasi) all'interno di regole evolutive controllabili.

- La sfera economica: la globalizzazione e il predominio della dimensione finanziaria. Sono due fenomeni radicalmente nuovi rispetto a qualunque passato. Se erano già stati annunciati in qualche modo da eventi dei secoli precedenti (imperialismo, crisi del '29) la differenza di scala a cui si collocano ora ne fa fenomeni qualitativamente nuovi.
- La sfera culturale, con l'avvento della informatizzazione e della virtualità. Si sono sprecati i paragoni con la rivoluzione portata dalla stampa a caratteri mobili. Probabilmente questa trasformazione è ancora più dirompente perché trae un impatto maggiore dal collegamento con le altre trasformazioni (anche se non bisogna dimenticare che Gutenberg viaggiava a braccetto con Lutero...).

La radicalità di queste trasformazioni può essere maggiormente compresa se riflettiamo sul fatto che esse, combinate tra loro, portano ad una modificazione dirompente nelle categorie fondamentali attraverso le quali si realizza l'esperienza del mondo da parte di ogni individuo: lo **spazio** e il **tempo**. Alla fine del XIX sec. queste due categorie subirono una prima rapida e profonda trasformazione, conseguenza delle grandi scoperte e invenzioni che avevano caratterizzato il secolo della Rivoluzione Industriale, e delle trasformazioni del modo di pensare la realtà. Ma mi sembra che oggi quella fase assai innovativa possa essere letta come una sorta di antipasto, di innovazione a quanto sta avvenendo in questi ultimi 30 anni. Virtualizzazione, globalizzazione, allargamento della comunicazione, mezzi di comunicazione di massa, ecc., hanno fatto esplodere spazio e tempo.

- Lo spazio si è non soltanto ridotto in modo impensabile un secolo fa (e di nuovo, quando si supera una certa soglia quantitativa, la trasformazione diviene qualitativa), ma è diventato virtuale, un *non spazio* (d'altra parte sono stati inventati e descritti i *non luoghi*), che trascende le modalità che da sempre hanno contraddistinto l'esperienza dello spazio da parte della specie umana. Quindi si tratta di una esperienza di qualcosa di nuovo, radicalmente nuovo, che prima non era mai esistito, se non nella fantasia di poeti, narratori, lettori, o nel mondo fantastico di Alice, il cui statuto nessuno metteva in discussione. Ora abbiamo un *non spazio* che diventa *spazio*, che è insieme un dato e la sua negazione, dando origine, forse, ad un originalissimo *doppio vincolo*. Ed è un *non spazio* drammaticamente reale, come hanno insegnato, tra l'altro, le colossali truffe finanziarie in cui ci hanno rimesso le penne milioni di persone che ora inutilmente rimpiangono i depositi di Peperone della loro infanzia.
- Il tempo è diventato ulteriormente frenetico, ma ora anche indifferenziato. I tempi di vita di un oggetto, di un'esperienza, si sono ridotti in modo solo pochi anni fa impensabili. Ed inoltre il tempo diventa indifferenziato: i grandi magazzini aperti sempre, tempi di lavoro e di disoccupazione che dipendono esclusivamente da ritmi imposti dalle necessità economiche di aziende, necessità per altro sempre più misteriose e spesso assolutamente opache. Tempi e ritmi rapidi nelle forme di fruizione culturale. Tempi sempre più rapidi anche nella scuola che portano a nuovi umoristici stravolgimenti lessicali (le ore di 50 minuti...).

Mi sembra che il prodotto culturale (comunicativo? espressivo? artistico?) che meglio riassume e simboleggia queste trasformazioni delle modalità dell'esperienza sia il video musicale, dove trionfa la rapidità, la simultaneità, la compresenza di canali comunicativi differenti, la virtualità<sup>1</sup>. Insomma, una esperienza spazio/temporale radicalmente differente da tutto quanto è stato prodotto nei secoli precedenti, che nutre profondamente le modalità dei fruitori di *fare esperienza del mondo*, ma non solo, propone e contribuisce a formare una modalità cognitiva radicalmente nuova, come ben ha mostrato Raffaele Simone.<sup>2</sup>

Ora, se tutto questo è vero, se ci troviamo di fronte a modalità di esperire il mondo assolutamente irriducibili a qualunque passato, mi sembra che una gerarchia basata sul sapere tradizionale, che riceve la legittimazione del proprio potere dal possesso di una tradizione da trasmettere, pur nella convinzione che essa costituisca una esperienza del mondo adeguata e profonda, sia necessariamente condannata allo scacco e alla delegittimazione. La scuola è cognitivamente e metodologicamente lenta, sosteneva Simone, credo sia qualcosa di più: è totalmente inadeguata, perché basata su presupposti radicalmente superati. Il ruolo di insegnante è svuotato di qualunque potere non solo perché Berlinguer e Moratti hanno assestato colpi mirabili alla scuola pubblica iniziando, il primo, e proseguendo, la seconda, la sua trasformazione in una azienda sottoposta alle cosiddette leggi di mercato, ma per un motivo ahimè ben più profondo: la trasformazione radicale dei presupposti dell'autorità, quindi della

<sup>1</sup> Sarebbe inoltre interessante approfondire anche i modi in cui vengono in essi costantemente presentati alcuni *valori* culturali che ugualmente costruiscono esperienza, più vicini alle dimensioni profonde del soggetto; per dirne una: la sessualità.

<sup>2</sup> riprendere *La terza fase*

gerarchia. La società è fluida<sup>3</sup> perché le gerarchie tradizionali saltano perché ne saltano in modo irrimediabile i presupposti in quanto cambia il modo di vivere e costruire la propria esperienza.

C'è da chiedersi a questo punto su cosa possa essere fondata la necessaria autorità (autorevolezza?) del docente, e ho il timore che sia necessario, purtroppo, cadere in una considerazione dell'autorità basata solo sul possesso di alcune qualità personali (non istituzionali o sociali), finendo per utilizzare una parola assai pericolosa perché ambigua, quale **carisma**. Il carisma del docente, la forza della sua personalità, la capacità di affascinare, un potere emotivo pericoloso ma probabilmente ineliminabile in qualunque tipo di relazione interpersonale. L'ambiguità e il pericolo di questo termine stanno nel fatto che assegna un grande potere di cui si può essere inconsapevoli, sia in chi lo esercita che in chi lo subisce. Ed allora diventa necessaria la consapevolezza, più, probabilmente, la combinazione con una serie di presupposti che attengono alla dimensione orizzontale, su cui è ora opportuno riflettere.

## PARTE II: I PRESUPPOSTI ORIZZONTALI

Con questo termine indico tutte quelle caratteristiche che forse potrebbero essere raggruppate negli aspetti più specificatamente relazionali, usando questo termine con la valenza che generalmente viene attribuita quando viene posto in primo piano lo spazio che si crea tra due persone *indipendentemente* dal loro ruolo, o dal luogo occupato nella gerarchia. Ma attenzione, questo non significa affatto che il ruolo sparisca, deve sempre rimanere ben chiaro che parlando di relazione educativa si tratta sempre di una relazione asimmetrica, contraddistinta da una distribuzione differente di potere, sapere, responsabilità, scopi. Ma qui l'accento viene posto maggiormente sul territorio che appunto sta tra le persone coinvolte, e sulle qualità che possono rendere migliore lo scambio che avviene in questo territorio. Rimane quindi in secondo piano, seppur sempre presente, il dislivello tra i due (semplificazione, per ora: so benissimo, e se ne terrò conto in seguito, che in realtà, almeno nel nostro lavoro, si tratta **sempre** di una *comunità* che apprende, e la dimensione comunitaria è assolutamente fondamentale).

Anche in questo caso ritornano spesso alcuni termini chiave, che hanno connotato tutto un filone di approccio alle dinamiche educative. Mi vengono parole quale ascolto, emozione, amore, ricerca, rispetto...

Forse non si tratta di esaminarle dettagliatamente, ma di cercare di capire e definire dei contorni.

C'è qualcosa che può costituire una base per questi contorni? Molto semplicemente mi sembra che si tratti di una serie di caratteristiche che partono dal riconoscimento radicale dell'unicità dell'altro. L'altro che, prima di essere un allievo o una allieva, è una persona, che si trova in un periodo particolarmente potente e fragile della propria vita. E allora si tratta proprio di riconoscerne la potenza e la fragilità.

Potenza in un doppio senso: potenza in senso filosofico, come grumo di possibilità che possono (o no) essere attuate, diventare vita, esperienza, ricchezza. Ma possono anche essere abbandonate e rimosse dal proprio percorso esistenziale, rimanere nodi irrisolti del tronco vitale che lentamente si svilupperà. Ma potenza anche come forza di una età che contiene in sé il futuro, che ha ancora davanti a sé "tutto, o quasi tutto, da sbagliare"<sup>4</sup>, potenza in quanto detentori di un potere, quello del tempo futuro, che al docente è in buona parte negato, e quindi anche in questo senso si crea una asimmetria che vede questa volta l'adulto in posizione *down*. Potenza anche perché, e qui ci possiamo collegare alla parte precedente, il fatto di essere imbevuto delle trasformazioni in atto, imbevuto in un modo che esclude quasi del tutto il senso di inadeguatezza che può provare l'adulto consapevole, lo rende potente in quanto gioca con un sapere che esclude l'adulto.

Ma anche fragilità, perché la mancanza di esperienza è mancanza di forza, perché il futuro è, da noi adulti, fortemente *criminalizzato*<sup>5</sup>, chi lo sa, forse proprio per scippare alle nuove generazioni quella potenza da cui l'adulto non può non sentirsi escluso. Fragilità perché comunque il mondo, o almeno il presente, è nelle mani delle generazioni adulte, e il giovane è escluso dal potere.

Riconoscere la potenza e la fragilità del giovane significa partire nella relazione dal riconoscimento di una ambigua complessità che va ascoltata e accettata, ma come sempre l'accettazione di una diversità inquietante genera turbamento, è *perturbante*. Allora forse la parola chiave che sta alla base è proprio il **riconoscimento** di questa diversità fragile e potente insieme, questa dissonanza (<< *Se potessimo immaginare una incarnazione della dissonanza – e cos'altro è mai l'uomo?* >><sup>6</sup>). Riconoscimento significa ascolto, ma anche emozione, attenzione, sguardo, capacità di accettare che la relazione, che è in primo luogo una relazione pedagogica, tocchi anche altri territori molto più oscuri, nel quale il docente non può permettersi di addentrarsi, ma che deve saper sfiorare con lo sguardo. Tutto questo significa che il docente deve essere anche un professionista della relazione, in possesso

<sup>3</sup> leggere Baumann

<sup>4</sup> Guccini, naturalmente

<sup>5</sup> Benasayag e Schmit: *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli

<sup>6</sup> Nietzsche, *La nascita della tragedia*

di competenze costituite da strumenti tecnici e sensibilità esistenziali contemporaneamente. Del resto, cosa fa il docente di letteratura (ma naturalmente anche gli altri) con il materiale della propria disciplina? Tratta gli strumenti, ma sa benissimo, o perlomeno dovrebbe sapere, che sta parlando di arte, e quindi di qualcosa che ha a che fare con il sacro, con l'ineffabile, con un territorio in cui *anche gli angeli esitano*<sup>7</sup>, e quindi la complessità dell'esperienza è irriducibile all'analitica dissezione degli artifici retorici o narrativi.

Se si parte da questo presupposto, è probabilmente possibile superare le discussioni che, sinceramente, a me paiono abbastanza prive di significato, sull'uso della coercizione, della *forza*, del castigo... non è questo l'importante. La fragilità e la potenza del giovane, se ascoltate con attenzione, possono portare anche all'uso della coercizione, nel senso che a volte può essere assolutamente necessario porre confini, e non sempre, anzi quasi mai, il sentirsi imporre dei contorni è vissuto *in prima istanza* come qualcosa di gradevole. Per nessuno. Ma i confini sono necessari. Potremmo forse discutere a lungo su come questi contorni debbano essere delineati, ma come sempre in questi casi mi sembra assai presuntuoso pensare a regole per disegnarli valide a priori, credo che sia invece inserito in questo contesto di riconoscimenti individuare quelli che, in quel dato momento, in quel contesto, possono, probabilmente, essere più utili alla evoluzione del rapporto educativo.

E da questo può forse prendere forma un altro presupposto necessario: non trovandosi in contesti determinati da una struttura rigida, ma essendo le relazioni abbastanza fluide, anche se mai totalmente *liquide* (le forme sono sempre presenti, e qualunque evoluzione fa i conti con le forme che vengono via via assunte, non esiste la situazione di una infinita varietà di possibilità presenti in ogni momento *contemporaneamente*), occorre abbandonare la pretesa di qualunque indicazione manualistica, di qualunque ricetta che pretenda di trovare risposte sempre adeguate e sicure. Ma probabilmente questo attiene più ai presupposti necessari del docente (ciò che ogni docente dovrebbe sapere...) che a quelli della relazione.

Ci sarebbe poi da riflettere sul ruolo delle emozioni che liberano il pensiero. Gordon Pym che nella paura riesce a pensare, ma prima ancora ad osservare, e riflettendo su ciò che osserva, in un contesto sicuramente molto pericoloso, riesce ad individuare delle soluzioni. Mi verrebbe da pensare che l'effetto possibile di un'emozione intensa sia quello di modificare il punto di vista che normalmente si assume per guardare al mondo su cui si sta lavorando.

Mi sembra che nell'intervento di Antonella Bozzaotra vengano indicati alcuni valori (nel senso di caratteristiche) che potrebbero contraddistinguere questa dimensione orizzontale: il dono, la cura di sé, il legame. Scrive Benasayag: <<Contrariamente a quanto dice il noto ritornello "siamo tutti soli al mondo", non siamo mai "da soli". Siamo soltanto legami. Con i nostri amici, la nostra famiglia, quello che ci sta intorno... tutta questa rete forma la base da cui veniamo. La domanda "con chi mi legherò?" non ha senso. I legami sono ontologici. Chiediamoci piuttosto: "a chi e a che cosa sono già legato?>><sup>8</sup>.

Ma attenzione: la cura di sé probabilmente non va intesa nel senso in cui la presenta Foucault, bensì a partire dalle riflessioni di Hadot che, proprio lavorando a partire dalle riflessioni di Foucault sulle pratiche filosofiche dell'antichità e sul concetto di *estetica dell'esistenza*, che propone, sottolinea come quella interpretazione sia troppo riduttiva. <<è vero che la saggezza antica consiste in parte in una "cura di sé", in una conversione verso sé stessi; in questo esercizio, però, il saggio antico non trova il piacere nel suo io individuale, come pensa Foucault, ma cerca di andare al di là del suo io per collocarsi ad un livello universale, per prendere posto nella Totalità del mondo di cui è una parte, razionale o materiale>><sup>9</sup>.

È molto interessante questa riflessione, perché nelle sue righe si può leggere un'altra definizione di gerarchia, che non presuppone più una differenza tra "chi sta sopra e chi sta sotto", ma, come anche ricordava Sergio Manghi, una distinzione ed un rapporto tra la parte e il tutto. Questa è la dimensione del sacro, ma anche dell'etica e dell'estetica. Ma questo significa anche che noi docenti (terapeuti, missionari...) non siamo "sopra", siamo anche noi parte di un tutto, ed il tutto è la classe, la società, il mondo, e quindi si tratta di una gerarchia la cui sacralità (e autorità) nasce dal considerarsi **insieme** parte di questa unità, certamente con ruoli, capacità, sensibilità, responsabilità, diverse.

Il riconoscimento di queste diversità, che passa dall'ascolto, dal dono, dall'amore (esagerato?) fonda questo tipo di gerarchia, e forse può essere una buona botte a cui aggrapparsi per tentare di restare a galla nel vortice.

Giulio Ameglio

<sup>7</sup> lo stupendo verso di Pope citato da Gregorio: *perché gli stolti si precipitano là dove gli angeli esitano a metter piede*

<sup>8</sup> Benasayag, *Contro il niente*, Feltrinelli, pag. 20

<sup>9</sup> Pierre Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, pag. 180